

На правах рукописи

БУСЫГИНА Инна Сергеевна

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ
ЭФФЕКТИВНОСТИ УСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ**

13.00.01 – общая педагогика

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Екатеринбург 1999

Работа выполнена на кафедре педагогики в Уральском государственном
профессионально-педагогическом университете

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, доцент

Чапаев Николай Кузьмич

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, профессор

Семенов Владимир Давыдович

кандидат педагогических наук, доцент

Днепров Сергей Антонович

Ведущая организация:

Челябинский государственный педагогический университет

Защита состоится 23 декабря 1999 г. в 12-00 ч в ауд. 0-302 на заседании диссертационного совета Д 064.38.01 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 - общая педагогика в Уральском государственном профессионально-педагогическом университете по адресу: 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Выбор темы исследования обусловлен насущной необходимостью поиска путей и способов повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов. Целью профессионального образования сегодня провозглашается не просто подготовка специалиста, а формирование личности, способной к саморазвитию в процессе обучения. В реализацию этой цели решающий вклад призваны внести гуманитарные и общественные дисциплины, в частности история педагогики.

В современной литературе обоснована необходимость качественного усвоения историко-педагогических знаний и свободного владения ими (Б.М.Бим-Бад, А.Н.Джуринский, А.М.Лушников, А.И.Пискунов). Исторический метод позволяет проследить генезис и закономерности становления современного состояния любой науки, увидеть перспективы ее дальнейшего развития.

Изучение истории педагогической науки играет важнейшую роль в развитии профессионально-педагогического мышления и формировании педагогического мировоззрения, которые, в свою очередь, составляют основу профессиональной компетентности (К.И.Салимова). Только история педагогики позволяет студентам осознать педагогику как противоречивое и одновременно целостное знание; помогает осмыслить процессы и законы развития педагогического знания; показывает, с помощью каких механизмов происходит приращение нового знания. «История педагогики есть самосознание педагогики» (Б.М.Бим-Бад). Традиции народной педагогики – лаборатория, в которой получены лучшие образцы педагогического творчества (М.В.Богуславский, В.Д.Семенов). Одновременно курс истории педагогики дает возможность проследить ценностные ориентации образования в различные исторические эпохи и является источником не только профессиональных знаний, но и идейных убеждений, и вдохновения, и мастерства (Ф.А.Фрадкин).

Главными системообразующими функциями курса истории педагогики как общественной дисциплины являются ценностно-целевая и ценностно-смысловая (Б.С.Гершунский). Анализ этих и других функций курса истории педагогики позволяет сделать вывод: историко-педагогические знания необходимы как средство, способное оказывать позитивное воздействие на все уровни личности будущего педагога.

Ряд исследований, посвященных анализу профессиональной деятельности современных педагогов, их готовности к педагогическому творчеству (Э.Ф.Зеер, В.Д.Красовский, Т.И.Шевченко, В.И.Шербина), подтверждают это положение. Отмечая положительное значение историко-

педагогического опыта как источника традиций, способов и методов обучения и развития студентов, мы имеем в виду лучший опыт, выверенный временем. Традиционными чертами лучшего отечественного опыта всегда являлись гуманистичность и направленность на творчество, а именно они востребованы сегодня школьной практикой.

Однако, несмотря на важность историко-педагогических знаний для профессионального становления будущих учителей, престиж истории педагогики сегодня невысок. Это показывают данные анкетирования студентов, опросов преподавателей, оценки педагогов. Студенты не видят смысла в изучении истории педагогики; преподаватели сетуют на устаревшие программы по предмету, отсутствие литературы; в методике преподавания преобладают репродуктивные способы усвоения знаний. На сегодняшний день нет официальной программы по истории педагогики – только рабочие программы. Часто курс истории педагогики подменяется другими курсами, которые, безусловно, интересны, но не могут заменить его в полном объеме.

Приведенные факты свидетельствуют о необходимости осуществления серьезных научно-исследовательских работ по истории педагогики. Данная необходимость в целом осознается научно-педагогическим сообществом. Так, участниками XII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки (декабрь 1995 г., Москва) была подчеркнута насущная потребность в укреплении самостоятельного статуса курса истории педагогики, определении его базового компонента, необходимость совершенствования учебно-методического комплекса в целом; указан магистральный путь повышения эффективности курса – создание новых программ и методических пособий.

Сегодня имеется ряд новых исследований по истории педагогики (Э.Д.Днепров, В.М.Кларин, В.Д.Красовский, Д.И.Латышина, В.Г.Пряникова, З.И.Равкин); велико количество научных работ, освещающих, с одной стороны, психолого-педагогические проблемы улучшения качества обучения, с другой стороны – непосредственно вопросы истории педагогики. Однако существует потребность в работах историко-логического характера, которые бы не только освещали опыт и фиксировали идеи педагогического прошлого, но и способствовали формированию технологий, обеспечивающих эффективное усвоение знаний и использование педагогического опыта в практике современного обучения. Отсюда возникает противоречие между необходимостью для профессионального становления студентов качественного усвоения историко-педагогических знаний и сложившейся практикой преподавания этой дисциплины.

Выявление данного противоречия позволило нам определить в качестве исследовательской *проблемы* разработку комплекса дидактических

условий, применение которых будет способствовать повышению эффективности усвоения студентами историко-педагогических знаний.

Объект исследования – процесс обучения студентов историко-педагогическим знаниям.

Предмет исследования – дидактические условия повышения эффективности усвоения студентами историко-педагогических знаний.

Цель исследования – разработка комплекса дидактических условий, применение которого в учебном процессе позволит повысить эффективность усвоения студентами историко-педагогических знаний (при изучении вопросов истории школы и педагогики в России на рубеже XIX – XX вв.).

Гипотеза исследования. Повысить качество усвоения студентами историко-педагогических знаний при изучении вопросов развития образования и педагогической мысли в России в конце XIX – начале XX в., имеющих важное значение для формирования научно-педагогического мировоззрения, теоретического мышления, профессиональной подготовки будущих учителей, можно, если деятельность преподавателя будет нацелена на реализацию следующих условий:

- усвоение учебного материала должно осуществляться с учетом требований личностно ориентированного подхода и носить интегративно-целостный характер;
- процесс ознакомления с содержательной стороной историко-педагогических знаний должен осуществляться в совокупности с применением этих знаний;
- при обучении должна быть использована специально разработанная методика, структура которой предполагает внесение изменений в логику разрывывания учебного материала, что обеспечит усиление дедуктивного принципа его изучения, а также будет способствовать актуализации историко-педагогических знаний.

Реализация поставленной цели и основных положений гипотезы потребовала решения следующих **задач**:

- 1) проведения анализа философской, психолого-педагогической и научно-методической литературы с целью выявления теоретических основ повышения эффективности усвоения студентами историко-педагогических знаний;
- 2) разработки комплекса условий повышения эффективности усвоения студентами историко-педагогических знаний;
- 3) построения модели деятельности педагога по организации эффективного усвоения историко-педагогических знаний студентами и модели деятельности студента по усвоению этих знаний;
- 4) разработки и экспериментальной проверки технологии обучающего эксперимента и методики обучения студентов с целью эффективного

усвоения знаний по курсу истории педагогики на базе изучения историко-педагогического опыта конца XIX – начала XX в.

Методологическую основу исследования составили деятельностно-личностный подход, раскрывающий принцип формирования социальных и психологических качеств личности, а также профессиональных умений в деятельности; интегративно-целостный подход, предполагающий целостное рассмотрение объекта, выявление разнообразных внутренних и внешних его взаимосвязей; диалектическая теория познания; концепция культурно-исторической и деятельностной сущности человека (Л.С.Выготский, В.П.Зинченко, А.Н.Леонтьев).

Методологическое значение для данного исследования имеют общие положения педагогики и истории педагогики (В.Е.Гмурман, М.А.Данилов, В.И.Журавлев, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, В.Д.Семенов); теория педагогического процесса и исследования в области понятийного аппарата педагогики (В.С.Безрукова, М.А.Галагузова, Б.С.Гершунский, И.М.Кантор, А.Я.Найн, Н.Д.Никандров, В.Д.Семенов, Е.В.Ткаченко); психологический принцип единства сознания и деятельности (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн); психологическое и педагогическое обоснование проблемно-развивающего обучения (А.И.Матюшкин, М.И.Махмутов, И.А.Якиманская); идеи интеграции (В.С.Безрукова, Н.М.Берулава, Ю.С.Тюнников, Н.К.Чапаев). Использование педагогических теорий В.П.Беспалько, Э.Ф.Зеера, М.В.Кларина, К.М.Левитана, М.И.Махмутова позволило выявить пути и средства формирования творческой личности в различных видах деятельности.

Теоретической основой исследования стало творческое наследие отечественных педагогов конца XIX – начала XX в.: П.Ф.Каптерева, П.Ф.Лесгафта, Д.И.Менделеева, С.А.Рачинского, В.Я.Стоюнина, Л.Н.Толстого, К.Д.Ушинского. Теоретическую основу составляют работы, рассматривающие проблему усвоения (Б.Н.Богоявленский, П.Я.Гальперин, Е.Н.Кабанова-Меллер, А.Н.Леонтьев, Н.А.Менчинская, С.Л.Рубинштейн, Н.Ф.Талызина), вопросы повышения эффективности усвоения (В.М.Блинов, И.Т.Огородников, М.Н.Скаткин). Для раскрытия проблемы эффективного усвоения историко-педагогического знания имели значение работы, посвященные вопросам научного обоснования целей, содержания, методов обучения (Б.С.Гершунский, В.В.Краевский, В.С.Леднев), развития историко-педагогических знаний (А.М.Лушников, А.И.Пискунов, З.И.Равкин), личностно ориентированного обучения (Н.А.Алексеев, Э.Ф.Зеер, И.С.Якиманская).

В работе были использованы следующие **методы исследования**:

- методы теоретического исследования: изучение и анализ философской, психологической, педагогической литературы, посвященной исследуемой

проблеме; обобщение, анализ нормативно-правовой учебно-программной документации и методических пособий;

- диагностические методы: включенное наблюдение за деятельностью студентов, учителей школ; анкетирование и беседы со студентами, преподавателями; тестирование; метод экспертных оценок;
- педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий);
- математические методы: статистический, графический и корреляционный анализ результатов эксперимента.

Научная новизна работы заключается в следующем:

1. Выявлены содержание и структура понятия «усвоение знаний»; уточнены понятия «историко-педагогическое познание», «историко-педагогический опыт», «историко-педагогическое знание»; определена специфика этого вида знания в целях использования для выявления условий его усвоения.

2. Разработан и обоснован комплекс условий повышения эффективного усвоения знаний, с учетом которого: а) перестроена на основе дедуктивного принципа логика развертывания основных понятий и ведущих идей по вопросам развития школы и педагогической мысли в конце XX – начале XX в.; б) разработаны приемы деятельности преподавателя по обучению студентов применению теоретических историко-педагогических знаний.

3. Разработаны модели деятельности педагога по организации эффективного усвоения студентами историко-педагогических знаний и модель деятельности студента по усвоению этих знаний.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что ее результаты вносят значительный вклад в создание современной концепции усвоения историко-педагогических знаний, положения которой можно рассматривать в качестве значимых компонентов общепедагогической теории усвоения знаний.

Практическая значимость исследования состоит в определении условий повышения эффективности усвоения историко-педагогических знаний, а также в разработке методики обучения этим знаниям, при которой качество их усвоения максимально. Такая методика может быть применена при организации обучения истории педагогики в педагогических колледжах, вузах, на курсах повышения квалификации. Основные подходы к проблеме повышения качества знаний могут быть реализованы на ином содержательном материале, имеющем достаточный теоретический потенциал. Показаны возможности историко-педагогического материала для развития и позитивного изменения индивидуально-личностных (мотивация, обучаемость, творческое и теоретическое мышление) и групповых (сплоченность) характеристик студентов. Разработаны спецкурсы: «История образования и педагогической мысли: традиции и современность» (внедрен);

«Технология учения: научная организация интеллектуального труда студентов». Методические рекомендации могут быть использованы в практике общеобразовательных школ, средних и высших учебных заведений. Предложены способы и критерии диагностирования эффективности методики обучения для проверки качества усвоенных знаний.

Этапы проведения исследования.

На *первом этапе* (1995 – 1996) осуществлялось изучение теоретического и практического состояния проблемы эффективного усвоения историко-педагогических знаний; проводился анализ нормативно-правовой документации, а также педагогических источников в целях выделения существующих подходов к решению обозначенной проблемы. Разработана программа организации педагогического эксперимента. Одновременно с этим проводились изучение, систематизация и классификация педагогических идей отечественной педагогики конца XIX – начала XX в.

Второй этап (1996 – 1998) был посвящен разработке теоретических положений, составляющих основу процесса усвоения историко-педагогических знаний; проведению констатирующего эксперимента, разработке и апробации технологии обучающего эксперимента; внедрению в практику методики обучения историко-педагогическим знаниям.

На *третьем этапе* (1998 – 1999) была завершена опытно-экспериментальная работа, проведен качественный и количественный анализ результатов исследования, сделаны обобщающие выводы; проведена работа по их внедрению и оформлению диссертационного исследования.

Апробация результатов исследования. Материалы исследования были представлены на научно-практических конференциях (Екатеринбург, 1994-1999), на семинарах-практикумах для учителей Екатеринбурга и Свердловской области. Внедрение осуществлялось на базе областного и городского педагогических колледжей Екатеринбурга. Опытное преподавание велось в Уральском профессионально-педагогическом университете, в школах № 53, 149, 166 Екатеринбурга. Основные положения и результаты исследования обсуждались на заседаниях методического совета, психолого-педагогической кафедры Свердловского областного педагогического колледжа, кафедры педагогики УГПТУ (1995 – 1999).

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивались научной логикой исследования, опорой на методологию системного и деятельностного подходов, широкой базой эксперимента, репрезентативностью исходных данных, применением адекватных предмету методов исследования и обработки полученных результатов, неоднократной апробацией и повторяемостью получаемых положительных результатов.

На защиту выносятся:

1. Комплекс дидактических условий, разработанный на основе модульного подхода, применение которого позволит повысить эффективность усвоения студентами историко-педагогических знаний.

2. Модель деятельности педагога по организации эффективного усвоения историко-педагогических знаний студентами, включающая в себя проектировочный, организующий, стимулирующий, контрольный и корректирующий этапы, и модель познавательной деятельности студента по усвоению этих знаний.

3. Методика обучения студентов применению историко-педагогических знаний, в составе которой выделены собственно обучение применению знаний и приемы актуализации историко-педагогических знаний.

Структура диссертации. Диссертационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** дано обоснование актуальности темы и поставлена проблема исследования, определены цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования; содержатся сведения о методологии и методах исследования; обозначены научная новизна, теоретическая и практическая значимость, положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** «Теоретические основы проблемы повышения эффективности усвоения историко-педагогических знаний студентами» представлен анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой теме, определены ключевые понятия исследования, обоснована необходимость качественного усвоения историко-педагогических знаний для профессионального становления будущего педагога.

Анализ состояния проблемы усвоения историко-педагогических знаний студентами позволил выявить имеющиеся достижения и недостатки в ее разработке. Его результаты суммарно можно представить следующим образом. При изучении усвоения знаний как психолого-педагогической категории мы выделяем три аспекта понятия «усвоение»: во-первых, *усвоение как система* взаимосвязанных элементов; во-вторых, *усвоение как результат* (продукт), полученный в процессе обучения; в-третьих, *усвоение как процесс*, с помощью которого достигается какой-либо результат. Таким образом, усвоение мы определяем как тримодальную психолого-педагогическую категорию – как систему, как процесс и как результат учебной деятельности (рис.1).

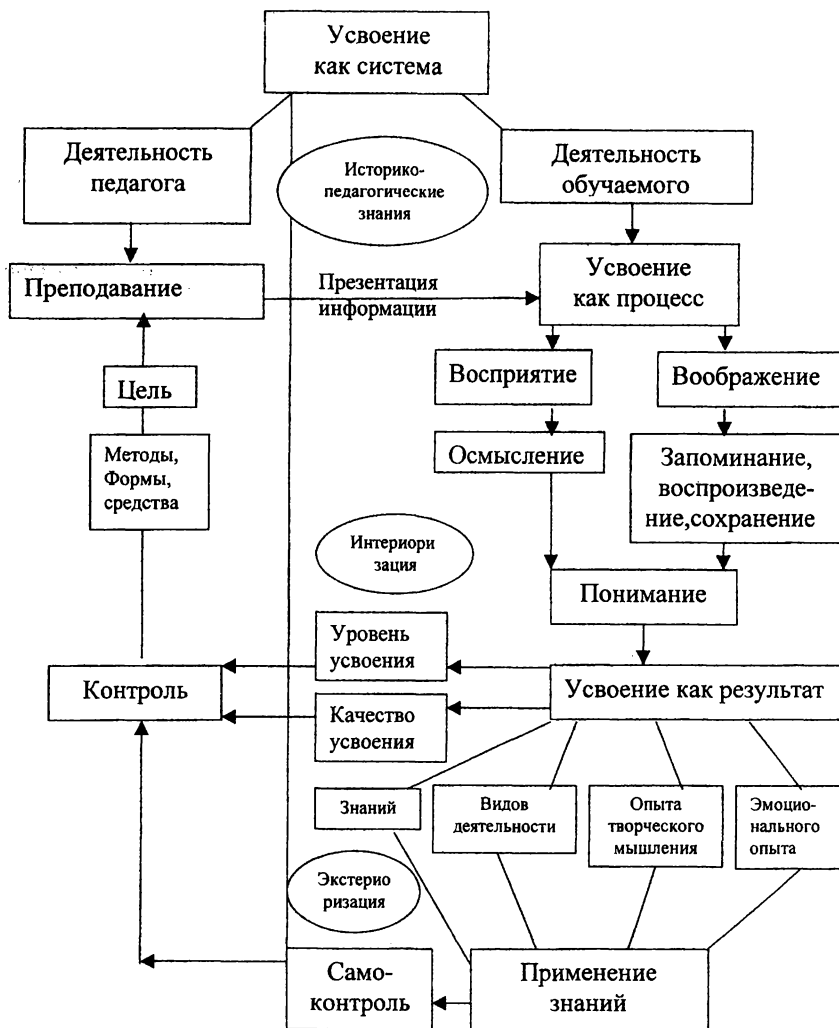


Рис.1. Усвоение знаний как система

Объектами усвоения историко-педагогических знаний являются: сами знания, способы деятельности, опыт эмоционального отношения, опыт творческой деятельности (И.Я.Лернер). В процессе обучения учебной

дисциплине (истории педагогики) деятельность преподавателя должна быть направлена на организацию усвоения всех этих объектов.

В контексте результативной стороны категории «усвоение» мы характеризуем стадии усвоения («шаги усвоения» – В.М.Кларин) на основании теории В.П.Беспалько – узнавание, воспроизведение, применение знаний в стандартной и творческой ситуациях. В контексте процессуальной стороны категории «усвоение» мы анализируем это понятие с точки зрения теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, З.А.Решетова, Н.А.Талызина).

Мы исследовали основные способы усвоения. Анализ литературы показал, что все многообразие способов усвоения может быть сгруппировано по разным основаниям. Так, некоторые авторы выделяют два специфических способа усвоения: теоретический и эмпирический. «Признаки теоретического способа усвоения в том, что он обеспечивает познание общего, закономерно существенного, переход от общего к частному. Этот способ усвоения противопоставляется эмпирическому, обеспечивающему познание отдельных, единичных фактов и явлений и лишь постепенное восхождение от частного к общему» (И.А.Якиманская). Кроме того, в зависимости от познавательных действий, лежащих в основе усвоения, можно выделить продуктивный и репродуктивный способы усвоения.

Далее нас интересовал традиционный способ усвоения историко-педагогических знаний. Анализ литературы показал, что на протяжении десятилетий студентов обучали по следующей схеме. Учебный материал, как правило, был изложен в событийно-хронологической последовательности. Синхронность в изложении педагогического прошлого различных стран, сравнительные характеристики различных педагогических концепций, их соотношение с современностью отсутствовали. Усвоение материала было рассчитано главным образом на произвольное запоминание историко-педагогических фактов, событий, дат без глубокого осмысления сущности явлений и использования историко-педагогических знаний как инструмента для познания современного состояния педагогической реальности.

Против подобной практики изучения материала по истории педагогики имеется ряд возражений. Наше исследование показало, что такой способ обучения малоэффективен: знания студентов остаются дискретными; не складывается единой картины развития педагогической науки; студенты не улавливают логику возникновения и развития тех или иных педагогических учений, не способны вычленить проблемы педагогической науки на каждом этапе ее развития, а главное – не видят возможности применять эти знания в своей педагогической деятельности, считают их неактуальными, ненужными. У студентов имеются пробелы в знаниях многих важнейших понятий и закономерностей, не сформированы умения выделять и соотносить

теоретический и практический материал, оценивать факт с позиций теоретических положений, выявлять внутренние связи, причинную обусловленность событий, явлений.

Также студенты плохо различают научный факт, научную теорию, историко-педагогический закон и другие понятия, что свидетельствует о недостаточном владении научной терминологией и слабом уровне сформированности метапредметных знаний. Показано, что объем историко-педагогического материала чрезмерно велик, и у студентов нет ни необходимости, ни возможности усваивать его полностью. Значит, следует найти те критерии, по которым возможно сократить объем материала, не нарушая его общих смысловых идей.

Вычленив недостатки существующей системы преподавания историко-педагогического материала, мы пришли к выводу о том, что сначала необходимо проанализировать историко-педагогические знания, выявить их специфику, функции, а затем уже определить условия и способы эффективного усвоения историко-педагогических знаний.

Анализ понятия «историко-педагогические знания» показал, что эти знания являются специфическим видом гуманитарных научных знаний. Следовательно, они имманентно обладают рядом характеристик: диалогической природой, открытостью, органичностью, целостностью, гибкостью, способностью порождать «мыслеобразы» (Г.А.Антипов, М.М.Бахтин, Г.Д.Гачев); сопряжены с эстетическим и эмоциональным компонентами личности, интравертны.

Так как история педагогической науки занимает пограничное положение между двумя науками – историей и педагогикой, историко-педагогические знания можно определить как междисциплинарную область знаний, в которой синтезировано и историческое, и педагогическое знание. Историк педагогики должен следовать правилам исторического исследования, но акцент он будет делать именно на педагогическое прошлое (К.И.Салимова). Определенные вопросы могут быть исследованы с педагогической точки зрения; в пределах истории педагогики педагогические феномены исследуются исторически. Таким образом, в результате интеграции – уподобления, взаимопроникновения, ассимиляции исходных компонентов (Н.К.Чапаев) – возникает новое синтетическое знание, органично включающее в себя признаки и педагогического, и исторического знания.

Однако историко-педагогические знания – отдельная разновидность гуманитарного знания, которая, сохраняя его особенности, также обладает и собственными. Специфика историко-педагогических знаний заключается в следующем: 1) этим знаниям свойственна определенная амбивалентность: с одной стороны, ретроспективный и реконструктивный характер, т.е.

ориентация на прошлое педагогики; с другой – прогностическая функция, т.е. ориентация на будущее образования (а в некоторой степени и его определение); 2) историко-педагогические знания имеют аксиологическую направленность; 3) эти знания не являются устоявшейся, «застывшей» системой и в силу своего ценностного содержания постоянно воспроизводятся в педагогике прошлого и будущего; 4) эти знания не могут наблюдаться и чувственно восприниматься; они описательны и практически не находят иных способов выражения, кроме вербального.

Нами были уточнены понятия «историко-педагогическое познание», «историко-педагогическое мышление». «Историко-педагогические знания» мы рассматриваем как результат историко-педагогического познания и определяем как продукт ретроспективного анализа современного состояния образования и воспитания, соотнесенного с развитием общества в прошлом. Следует отметить, что термин «историко-педагогические знания» мы не вводим, а лишь уточняем применительно к конкретным условиям нашего исследования. Категория «историко-педагогические знания» используется в работах Б.М.Бим-Бада, М.А.Богуславского, З.И.Равкина, К.И.Салимовой, Ф.А.Фрадкина. На уровне явления значение понятия «историко-педагогические знания» очевидно – это знания, которые отражают предмет науки истории педагогики; однако содержательно это понятие раньше не раскрывалось. Мы интерпретируем его в контексте задач данного диссертационного исследования.

На основе анализа литературы (Б.С.Гершунский, Л.Я.Зорина, Ф.Кларк, А.М.Лушников, М.Г.Ярошевский) в работе выявляются и характеризуются функции историко-педагогических знаний: экспертная, прогностическая, научно-познавательная, воспитательная, политико-идеологическая. Главной, системообразующей функцией является ценностно-целевая, ценностно-смысловая.

Рассматривая содержание историко-педагогических знаний, мы выделили два подвида знаний: теоретические и эмпирические (фактологические), последние из которых преобладают. В историко-педагогических знаниях вследствие обильности фактов, событий, явлений весьма трудно вычленить их теоретический компонент. В немалой степени это обусловлено тем, что в историко-педагогической науке теоретические положения выражаются не в виде явно сформулированных законов, а в виде известного рода обобщений.

В составе историко-педагогических знаний можно выделить описательные, объяснительные и оценочные знания, представленные во взаимосвязи и единстве.

Анализ историко-педагогических знаний позволяет перейти к проблеме поиска оптимальных условий усвоения этого специфичного вида научной

информации. Рассматривая усвоение историко-педагогического материала, мы пришли к следующим выводам. Историко-педагогические знания неоднородны. Для одной части знаний (фактологического характера) будет оптимальным усвоение посредством запоминания. Другой блок историко-педагогического материала – теоретический – может быть усвоен при применении его на практике. Однако наибольший эффект будет, вероятно, получен при комбинировании этих способов усвоения историко-педагогического материала.

Исходя из определенной специфичности историко-педагогических знаний, наиболее логичным способом их усвоения мы считаем генетический способ познания педагогических реалий прошлого и настоящего (характерный также и для исторического познания). Поскольку педагогическое прошлое можно рассматривать в плане его генезиса, развития, а также в аспекте его функционирования в данный момент исторического процесса, закономерен вывод, что указанный способ ориентирован на раскрытие исторических и структурных (функциональных) связей. Знание при этом не только разлагается на элементы, но одновременно как бы выстраивается в цепочку, знаменующую собой единый целостный процесс восхождения педагогического знания от прошлого к настоящему и будущему.

Далее нами был разработан комплекс дидактических условий, применение которого в учебном процессе позволило бы повысить качество усвоения историко-педагогических знаний. Мы посчитали целесообразным всю совокупность условий усвоения, выделенных разными авторами, организовать в блоки-модули. В данном случае мы расцениваем понятие «блок-модуль» как комплекс взаимосвязанных условий (методов, педагогических средств, технологий, принципов), объединенных единой педагогической целью – обеспечение качественного усвоения знаний; использование данного комплекса дает возможность педагогу организовать педагогический процесс.

Процесс усвоения знаний всегда трехкомпонентен – есть какой-либо учебный материал (историко-педагогические знания), есть реципиент этого материала (студент, будущий педагог) и есть проводник знаний (педагог). Следовательно, для улучшения усвоения историко-педагогических знаний мы можем: 1) особым образом организовать учебную деятельность студента (психологический блок-модуль); 2) перестроить систему преподавания (дидактический блок-модуль); 3) переструктурировать сам историко-педагогический материал, сделать его более «легкоусвояемым» (методический блок-модуль). При выделении этих блоков мы следовали логике М.И.Махмутова, который подчеркивал, что качественное обучение всегда подразумевает единую организацию трех компонентов –

психологического, дидактического и методического. С этих позиций мы проектируем теоретическую модель условий качественного усвоения знаний, в которую входят три блока-модуля (рис.2):

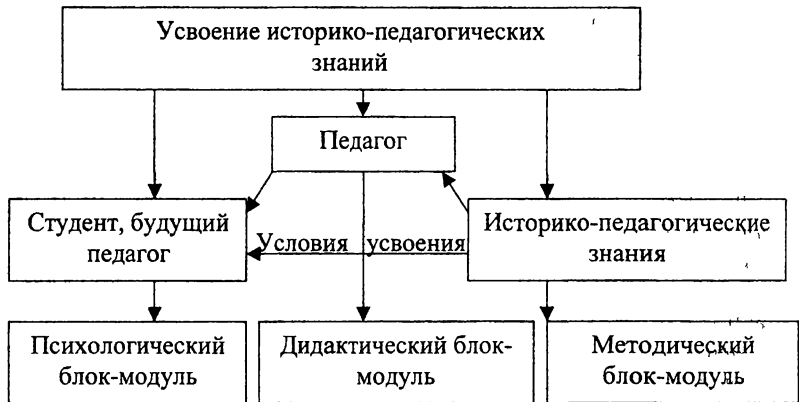


Рис.2. Модель условий повышения эффективности усвоения знаний

В каждом блок-модуле мы выделяем одно условие, базовое, системообразующее, которое придает определенный вектор всему модулю и наиболее эффективно для усвоения именно историко-педагогического знания. При выделении этих доминант мы исходили из вышеобозначенной специфики историко-педагогических знаний, которая и определила выбор системообразующего условия.

В *психологическом* блок-модуле центральным условием, обеспечивающим повышение эффективности усвоения, мы считаем использование лично ориентированного подхода в обучении историко-педагогической дисциплине. При анализе историко-педагогических знаний нами было показано, что эти знания носят ценностный характер, выполняя мировоззренческую функцию при подготовке будущих учителей. Значит, усвоение этого вида знания связано с формированием мировоззрения и образованием неких аксиологических концентров, смысловых структур в сознании студента. Этот процесс является глубоко личностным, индивидуальным для каждого студента и связан с его предшествующим опытом, жизненными установками, интересами, личностными особенностями. Поэтому мы считаем, что эта функция будет наиболее эффективна при использовании методов лично ориентированного обучения. В рамках нашей работы мы вносили элементы лично ориентированного обучения: при организации процесса усвоения мы

учитывали степень обучаемости и стиль обучения студентов, применяли приемы формирования позитивной мотивации к изучению педагогики (например, выявление личностных смыслов при знакомстве с биографиями выдающихся педагогов), специальным образом организовывали процесс презентации материала (с привлечением структурно-логических схем), использовали технологию позиционного обучения (Н.Е.Веракса) и др.

В *дидактическом* блок-модуле системообразующим условием мы считаем обучение студентов применению историко-педагогических знаний (И.Я.Лернер). Поскольку глубокое усвоение знаний возможно лишь в процессе их применения (П.Я.Гальперин), когда не только раскрываются существенные стороны и связи предметов и явлений, но и формируются мыслительные приемы, мы рассматриваем применение знаний в качестве условия и критерия их усвоения.

Обучение учащихся применению знаний предполагает систематическую целенаправленную работу преподавателя по организации активного, самостоятельного оперирования студентами учебным материалом, в процессе которого у них формируются как общие, так и специфические приемы умственной и учебной работы. Овладение студентами приемами, из которых складывается умение применять теоретические знания, предполагает знание общего способа действия, его практические пробы и самоконтроль (Л.Гурова, Н.А.Менчинская) и сообщает их знаниям оперативность. При этом нами учитывалось, что развитие мыслительных способностей учащихся происходит лишь в том случае, если новый способ действия они «открывают» самостоятельно в процессе решения учебных проблем (А.К.Громцева, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов), тем более что специфика самого предмета требует ориентировки учащихся на решение таких проблем, на генетические аспекты событий, процессы их становления (Т.В.Никулина). Именно подобная ориентировка присуща мышлению теоретического характера, опирающемуся на содержательное обобщение (В.В.Давыдов), которое производится посредством анализа объекта, выявления его генетически исходных существенных отношений, являющихся всеобщей основой его развития.

Поэтому усвоение историко-педагогических знаний и обучение их применению требует изменения логики подачи содержания учебного материала в соответствии со структурой целостной диалектической теории общественного развития (Л.Я.Зорина). Это дает возможность подойти к построению дедуктивной модели развертывания ведущих теоретических положений, что и является центральным, системообразующим условием *методического* блок-модуля. Однако данный процесс развертывания, как нам представляется, выступает в качестве не просто дедуцирования понятий, а снятия определенного несоответствия между абстрактно-обобщенным

содержанием общесоциологических категорий и конкретностью, многосторонностью реального исторического процесса (И.В.Бойченко). Для успешного усвоения логика развертывания учебного материала должна быть принята и понята учащимися. В этих целях в соответствии с исследованиями дидактов (Л.Я.Зорина, А.В.Усова) и методистов (Ф.П.Коровкин) у обучаемых необходимо формирование знаний об основных структурных элементах знаний вообще, и историко-педагогических в частности (метазнания).

В контексте нашего исследования, когда необходимо так организовать обучение студентов, чтобы усвоение историко-педагогических знаний было максимально, нами предложен вариант структурирования курса через уплотнение информации путем сведения ее к единым логическим основаниям. При этом мы стоим на позициях, допускающих возможность объединения всех авторских теорий в некоторые базовые подходы, течения, в которых синтезирован ряд идей мыслителей о просвещении и образовании (Л.А.Беляева, М.А.Галагузова, И.Г.Фомичева). В результате были выделены: теоцентрическая и социоцентрическая, натурцентрическая и антропоцентрическая, гуманистическая и прагматическая модели педагогической деятельности. В процессе изучения каждой модели, помимо усвоения содержания базовых идей, принципов, закономерностей, выделяется ряд педагогов, внесших тот или иной вклад в развитие данной модели педагогической деятельности. Изучение этих моделей – это и есть тот уровень содержательного обобщения, который ведет к целостному видению историко-педагогического процесса, развивает теоретическое мышление студентов.

Таким образом, вместо общепринятой линейной структуры изложения историко-педагогических знаний мы используем спиральную структуру, при которой студенты, не теряя из виду исходные идеи, постепенно расширяют и углубляют круг связанных с ними знаний (И.П.Подласый). Все вышеперечисленные идеи нашли выражение в программе курса «История образования: традиции и современность». Деятельность преподавателя по организации усвоения историко-педагогических знаний и деятельность студентов по усвоению этих знаний представлена на рис.3, рис.4.

Во второй главе «Организация опытно-экспериментальной работы по повышению эффективности усвоения историко-педагогических знаний студентами» (на материале истории образования и педагогической мысли конца XIX – начала XX в.) с учетом выявленных условий изложены технология, ход и результаты обучающего эксперимента.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие студенты двух педагогических колледжей Екатеринбурга, а также студенты Уральского государственного педагогического университета и Уральского государственного профессионально-педагогического университета, всего 285



Рис.3. Структура деятельности педагога по организации эффективного усвоения историко-педагогических знаний студентами



Рис.4. Модель деятельности студента по усвоению историко-педагогических знаний

респондентов. В диссертации приведена характеристика контингента студентов.

Был определен *объект* опытно-экспериментального исследования – специально организованный процесс усвоения студентами педагогического колледжа историко-педагогических знаний. *Предмет* исследования – определение эффективности использования комплекса теоретически выявленных психолого-дидактических и методических условий для обеспечения качественного усвоения историко-педагогических знаний студентами. *Целью* педагогического эксперимента являлась разработка и проверка эффективности комплекса методов, приемов и средств, составленного на основе выделенных условий, использование которого в учебном процессе позволит студентам качественно усваивать историко-педагогические знания.

Также были определены независимые и зависимые переменные. *Независимые переменные* – это средства повышения эффективности усвоения историко-педагогических знаний, а также основные компоненты учебного процесса (цель урока, его содержание, методы, приемы и средства преподавания и учения). *Зависимые переменные*, подвергающиеся изменению под влиянием независимых, – это уровни усвоения историко-педагогических знаний студентами, характеристиками которых выступают объем, прочность, оперативность усвоенных знаний. Изменение зависимых переменных является критериальным показателем эффективности разработанной технологии. Повышение уровней усвоения знаний и их качественных характеристик в конечном итоге определяет доказательство выдвинутой гипотезы.

Анализ показал, что наиболее ценными и диагностичными для выявления изменения уровня усвоенных историко-педагогических знаний следует считать в составе количественных показателей объем усвоенных знаний; в составе качественных показателей прочность и оперативность усвоенных знаний (Г.Д.Кириллова, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин). Системным показателем качества усвоенных знаний мы считаем осознанность студентами усвоенного учебного материала. Для выявления исходного уровня усвоения нами был составлен комплекс учебных заданий по истории педагогики. Комплекс включал в себя тестовые задания (В.П.Беспалько) на выявление I, II, III, IV уровней усвоения историко-педагогических знаний испытуемых: уровень воспроизведения знаний, узнавания, применения в стандартной и творческой ситуации.

Далее в ходе опытно-экспериментальной работы нами была построена модель эксперимента, результатом которого должно стать максимально полное усвоение учебного материала. При построении этой модели мы

основывались на теории «полного усвоения» («mastery learning») (Б.С.Блум, В.М.Кларин).

Анализ учебного материала по вопросам развития образования и педагогической мысли в России конца XIX - начала XX в., трудов мыслителей того времени, исторических документов, научной и методической литературы позволил выявить круг основных теоретических понятий и положений, необходимых для глубокого усвоения сущности процесса развития отечественной педагогики. Нами были определены важнейшие связи между понятиями и положениями, логика их развертывания, первоначальное введение, обогащение и возможные ситуации применения, а также вычленены (при необходимости дополнены) факты, при которых раскрывается то или иное положение, превращаясь в инструмент познания. Взаимосвязь между выявленными основными идеями, понятиями, фактами нами была отражена в структурно-логической схеме данного шага усвоения, демонстрация и работа с которой позволит легче воспринимать историко-педагогические знания студентам.

Обзорные лекции по теме преподаватель строит, вводя элементы проблемного изложения (А.А.Вербицкий). Практические и семинарские занятия по каждому шагу усвоения, на которых апробировалась методика обучения применению знаний, были организованы в различных формах активного обучения: с помощью проблемных ситуаций, деловых игр, мозгового штурма. Все эти формы применялись в системе контекстного подхода к обучению. Необходимое условие контекстного подхода – *актуализация историко-педагогических знаний* для дальнейшей профессиональной деятельности студентов. Историко-педагогическое знание не должно быть «мертвым грузом», который необходим лишь в силу его самооценности; это знание должно «работать», т.е. будущие учителя в своей практической деятельности должны уметь использовать идеи педагогического опыта прошлого. С этой целью нами была использована технология голографического метода в преподавании истории педагогики (А.С.Белкин).

Для замера итогового качества усвоения историко-педагогических знаний нами был разработан комплекс учебных заданий по курсу, включающий 60 учебных заданий. Количество заданий на выявление разных уровней усвоения было одинаковым – по 15 заданий на каждый. Качество полученных результатов определялось по соответствию эталонной шкале, разработанной экспертным методом. По каждому уровню усвоения мы рассчитали коэффициент усвоения $K=a/p$.

Итоговые данные представлены в виде итоговой гистограммы (рис.5).



Рис.5. Сравнительная гистограмма результатов опытно-экспериментальной работы: А – данные констатирующего эксперимента; В – данные экспериментальных групп контрольного эксперимента; С – данные контрольных групп

По сравнению с соответствующими значениями констатирующего эксперимента, а также значениями в контрольных группах ярко проявилась тенденция увеличения значений К3 и К4. Это свидетельствует о качественных изменениях в способности применять знания в стандартных и творческих ситуациях у большинства (данные студентов экспериментальной выборки). Средние значения по первому и второму коэффициентам усвоения также изменились, но эти изменения не критичны – следовательно, разработанная нами методика не оказывает заметного влияния на качество репродуктивной деятельности студентов. Качественный анализ ответов свидетельствует, что обучаемые, вошедшие в экспериментальные группы, четко различают причины и следствия историко-педагогических событий, выделяют зависимости между отдельными фактами и событиями; большинство студентов умеет ориентироваться в историко-педагогическом материале и датировать события; студенты отслеживают основные тенденции развития отечественного и зарубежного образования.

По показателям качества усвоенных историко-педагогических знаний получены следующие результаты: показатель «объем знаний» принципиально не изменился; показатель «прочность знаний» изменился – у студентов контрольных групп естественное забывание идет в 2 раза быстрее, чем у студентов экспериментальных; показатель «оперативность знаний» у

экспериментальных групп значительно выше (больше, чем в 2 раза), что подтверждено статистическими расчетами.

С помощью разработанного обучающего эксперимента возможно целенаправленно развивать теоретическое мышление студентов. Для диагностики нами были разработаны специальные творческие задания по решению педагогической ситуации, которые оценивались по умению вычленить проблему, глубине ее анализа, вариативности предлагаемых решений, оригинальности найденных выходов из ситуации, психолого-педагогической обоснованности решений, умению использовать свой собственный и передовой опыт в решении ситуации, умело прогнозировать ее развитие, перспективности принятых решений (В.В.Давыдов).

Предложенные задания были апробированы педагогами первой и высшей категории. Уровень решения задания этими педагогами был принят за образец. Мы выделили три уровня решения задания учителями: высший (Ш), средний (П) и низкий, менее всего приближенный к эталонному (I).

Результаты показали, что теоретическое мышление лучше развито у студентов экспериментальных групп. Это также прослеживается и по каждому обозначенному нами критериальному показателю. Качественно отличаются в двух выборках ответы по таким показателям, как глубина анализа, психолого-педагогическая обоснованность, широта привлечения педагогического опыта, вариативность предлагаемых решений, глубина рефлексии, четкость планирования. Количество студентов, осуществивших решение задания на высшем уровне соответственно этим показателям, увеличилось более чем в два раза.

Кроме того, у студентов экспериментальных групп произошел «сдвиг» мотивов обучения в сторону лично значимых; 38,6% обучаемых ведущим признают мотив познания.

Уровень ситуативной тревожности в стрессовой ситуации зачета значительно ниже у студентов экспериментальных групп. В целом обстановку во время обучения и зачетного занятия можно охарактеризовать как благоприятную, что подтверждается данными методики «цветопись».

В ходе эксперимента было выявлено, что характеристики учебных групп (ценностно-ориентационное единство коллектива, социально-психологический климат в коллективе) не изменяются.

В **заключении** сформулированы общие выводы, содержатся рекомендации по совершенствованию усвоения историко-педагогических знаний студентами. Основной вывод исследования таков: использование в практике обучения комплекса выявленных условий и разработанной на их основе методики существенно повышает эффективность усвоения важнейшего в мировоззренческом отношении учебного материала,

способствует умственному развитию и профессиональной подготовке студентов.

Основное содержание диссертации отражено в следующих **публикациях**.

Статьи и тезисы в сборниках научных трудов

1. Педагогические взгляды К.Д.Ушинского и их современное прочтение // Русская национальная идея: духовное наследие и современность: Сб. ст. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1997. – С.187 – 201.

2. Деятельность преподавателя колледжа по организации обучения студентов метазнаниям // Профессиональный потенциал преподавателя педагогического колледжа: Тез.докл.науч.-практ.конф. / Свердлов. обл. пед. колледж. – Екатеринбург, 1999. – С. 11 – 13.

3. Психолого-дидактические условия усвоения теоретических знаний студентами // Будущие учителя – школе нового столетия: Тез.докл.науч.-практ.конф. / Свердлов. обл. пед. колледж. – Екатеринбург, 1998. – С.9 – 11.

4. Проблема национального образования в педагогике С.И.Гессена// Образование и нравственность: Материалы город. науч.-практ. конф./ УрГУ; УГПИ. – Екатеринбург, 1996. – С. 112 – 115.

5. Роль и место историко-педагогических знаний в профессиональном становлении будущего педагога // Инновационные технологии в педагогике и на производстве: Тез. докл. V науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – С. 33 – 34.

6. Русская национальная школа и ее традиции // Судьба России: прошлое, настоящее, будущее: Тез.докл. 2-й Всерос. конф. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1996. – С. 54– 57.

7. Формирование русской психологической школы в конце XIX – начале XX в. // Судьба России: прошлое, настоящее, будущее: Тез.докл. Всерос. конф. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1995. – С. 64 – 69.

Методические рекомендации

8. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов / Свердлов. обл. пед. колледж. – Екатеринбург, 1999. – 51 с. (в соавт.).

9. Эффективное усвоение историко-педагогических знаний студентами: Метод. рекомендации. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 30 с.

С.И. Гессен

Подписано в печать 16.11.99. Формат 60х84/16. Усл. печ. л. 1.25.

Уч.-изд. л. 1,50. Тираж 100 экз. Заказ № 777.

620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11. Уральский государственный профессионально-педагогический университет